



Letramentos e política de educação na BNCC: análise exploratória da área de Linguagens no Ensino Médio

Literacy and education policies in the BNCC: an exploratory analysis of the languages curriculum for secondary education

Literacidades y política educacional en BNCC: análisis exploratorio sobre el campo de Lenguajes en la Enseñanza Media

Icaro Guilherme Guerra¹



<https://orcid.org/0000-0002-0237-5346>

Rómima de Mello Laranjeira²



<https://orcid.org/0000-0002-6854-101X>

Resumo: Neste artigo, ao considerar as disputas e os debates que envolvem a Base Nacional Comum Curricular, analisamos as concepções de letramento que orientam as competências específicas de linguagens e de Língua Portuguesa na etapa do Ensino Médio. A pesquisa, situada na Linguística Aplicada, mobilizou conceitos e princípios dos Novos Estudos de Letramento. O documento norteador constituiu-se como objeto de estudo, tendo sido, portanto, desenvolvida uma metodologia qualitativa de análise documental. Os resultados apontam para uma maior presença de aspectos que enquadrados no letramento autônomo, em alinhamento com políticas neoliberais, ainda que sejam referidas práticas sociais de linguagem. Concluímos que as competências analisadas são objetificadas e que prevalece o desenvolvimento de habilidades individuais para operar coletivamente na sociedade, em oposição às competências e habilidades que são desenvolvidas pela ação social e pelas práticas de linguagem.

Palavras-chave: BNCC-ensino médio. Língua portuguesa. Letramentos.

Abstract: In this article, considering the debates around the National Common Core Curriculum (BNCC in Portuguese), we analyze the literacy conceptions that guide the specific competencies of languages in general and of Portuguese in particular at the secondary education level. This Applied Linguistics research is guided by concepts and principles from New Literacy Studies. The guiding document was the object of study, and a qualitative methodology of document analysis was developed. The results point to a greater presence of aspects in autonomous literacy, in alignment with neoliberal policies, even though social practices of language are also mentioned. We conclude that the analyzed competencies are objectified and that the development of individual skills to operate collectively in society prevails, as opposed to the competencies and skills that are developed through social action and language practices.

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: icaro.guerra@aluno.ufop.edu.br

² Doutora em Ciências da Educação. Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: romina.laranjeira@ufop.edu.br

Keywords: BNCC-secondary education. Portuguese language. Literacies.

Resumen: En este artículo, consideramos las disputas y debates alrededor de la Basis Nacional Común Curricular para analizar las concepciones de literacidades que guían a las competencias específicas de lenguajes y de Lengua Portuguesa en la etapa de la Enseñanza Media. La investigación, situada en la Lingüística Aplicada, ha movilizad o conceptos y principios de los Nuevos Estudios de Literacidad. El documento orientador de la BNCC se constituyó como objeto de estudio, lo que conllevó al desarrollo de una metodología cualitativa de análisis documental. Los resultados señalan que hay una gran presencia de aspectos que enmarcamos como pertenecientes a la literacidad autónoma, alineados a políticas neoliberales, aunque haya la referencia a prácticas sociales de lenguajes. Concluimos que las competencias analizadas son cosificadas y que prevalece el desarrollo de habilidades individuales para operar/actuar colectivamente en la sociedad, frente a las competencias y habilidades que se desarrollan por medio de la acción social y de las prácticas de lenguaje.

Palabras-clave: BNCC-enseñanza media. Lengua portuguesa. Literacidades.

Introdução

Em diversos tempos e latitudes, as reformas educacionais pretendem, em geral, melhorar a qualidade da educação e as transformações que ocorrem a partir delas desafiam professores e pesquisadores a compreendê-las e a analisá-las. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC) pode ser considerada um dos principais objetos de estudo quando se pretende analisar mudanças para a educação e para as políticas públicas por se tratar de um documento oficial federativo e norteador da educação básica, do Brasil.

Compreendemos que a BNCC tem suscitado amplos debates e desafios no contexto político-educacional brasileiro, em primeira instância, por se tratar de um documento normativo que, apesar de não ser currículo, determina quais aprendizagens essenciais os alunos do ensino infantil, fundamental e médio deverão alcançar. Encontramos, por isso, nos últimos anos, diversas publicações de artigos, capítulos de livro, livros e números especiais em periódicos (CAETANO, 2020; CURY; REIS; ZANARDI, 2018; GERALDI, 2015; GONÇALVES, 2021; HISSA; COSTA, 2021; MALANCHEN; MATOS; ORSO, 2020; MARSIGLIA *et al.*, 2017; PIETRI, 2021; RODRIGUES; LEAL, 2021; SAVIANI, 2016; SILVA; XAVIER, 2021), bem como eventos científicos, palestras, cursos e *lives* dedicados a este tema.

A discussão empreendida neste artigo resulta de uma investigação de Iniciação Científica, realizada entre 2020 e 2021³, com foco no Ensino Médio, uma vez que encontramos ainda poucos estudos voltados para a Língua Portuguesa neste segmento, ao se comparar com o Ensino Fundamental (FUZA; MIRANDA, 2020; GERALDI, 2015; PIETRI, 2021; RODRIGUES; LEAL, 2021; SILVA; XAVIER,

³ O projeto de iniciação científica, intitulado “Episteme e Fetiches no Letramento: política de educação, ensino e pedagogia de língua portuguesa nos discursos oficiais”, teve apoio do CNPq, ao qual agradecemos o financiamento, e foi orientado pela Profa. Rómima de Mello Laranjeira.

2021, entre outros), o que, por sua vez, dificulta também discussões mais aprofundadas sobre esta etapa do documento. Em adição, são escassas as análises desse segmento pautadas nos Novos Estudos de Letramento (doravante, NEL).

Assim, nesse cenário de reforma educacional, o presente artigo, com base no quadro teórico dos NEL, discute o conceito de letramento na área de Linguagens, especificamente no componente de Língua Portuguesa, na etapa do Ensino Médio, a partir do nosso olhar situado nos estudos de Linguagem e Educação. O texto organiza-se em quatro partes. Primeiramente, é feita uma contextualização histórica acerca da BNCC e o referencial teórico dos NEL. Em seguida, apresentamos a metodologia da pesquisa qualitativa e documental. Na terceira parte, são realizadas duas análises de termos específicos presentes no documento e das competências específicas do campo de Linguagens na etapa do Ensino Médio da BNCC na área de Língua Portuguesa. Por último, o texto tece algumas considerações finais sobre o assunto⁴.

BNCC: contexto político da reforma educacional

Segundo Maria Raquel Caetano (2020, p. 37), “as reformas educacionais globais apresentam abordagem gerencial, tendem a modificar as condições de trabalho dos professores e suas responsabilidades, bem como a maneira pela qual o Estado e a sociedade avaliam seu desempenho”. Isso significa dizer que as reformas educacionais, em suma, podem modificar completamente o modo como a educação de um país acontece a depender de seu contexto político. Além disso, uma das características dessas reformas educacionais, fortemente baseadas no *Common Core* estadunidense, é a padronização da educação, ditando a elaboração de currículos nacionais com foco em resultados, ou seja, padrões de performance para escolas, professores e estudantes. Outra característica é, então, a implementação de avaliações em larga escala, atendendo também a políticas internacionais de avaliação escolar (veja-se o PISA, IDEB, SAEB). Ainda que indicadores quantitativos e avaliações em larga escala possam ser necessários, se bem aplicados e, principalmente, se bem interpretados, uma das graves consequências deles é a utilização dos resultados como critérios para o “bom aluno”, o “bom professor”, a “boa escola” ou os seus opostos binários. Outra consequência importante a ser elencada é o uso dos resultados dessas avaliações como instrumento de comparação entre escolas ou sistemas de ensino, ao contrário de usá-los para identificar possíveis problemas em particular, além de solucioná-los com a criação de políticas públicas específicas para aquelas situações. Logo, o aproveitamento dos resultados como critérios de uma “boa” ou “má” educação arrasta consigo vários problemas. Sendo a

⁴ Agradecemos, igualmente, aos integrantes do grupo de pesquisa Ledufop (CNPq), coordenado pela segunda autora deste artigo, pelas discussões sobre a pesquisa e pela leitura da primeira versão deste texto.

educação um ato político (FREIRE, 1991), podem se estabelecer relações perigosas entre política e educação, dependendo do cenário governamental do momento.

Nessa conjuntura, no Brasil, destaca-se a BNCC, um documento, cuja primeira versão, em 2015, se sustentou com a premissa de que a educação básica do país tivesse um currículo comum a ser estudado, para que assim houvesse um aumento da qualidade do ensino e aprendizagem. A ideia principal da BNCC é que todos os alunos da educação básica do país, na esfera pública e privada, adquiram aprendizagens consideradas essenciais, ao longo da trajetória escolar, de maneira comum, ou seja, padronizada. Ainda, vale ressaltar que a BNCC não se constitui como currículo, mas sim como um documento norteador de caráter obrigatório nacional e de referência para a construção de currículos. Descrita na própria Base, a BNCC é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC possui 3 versões, sendo a última de 2017 com homologação do MEC, em abril de 2018, logo após o golpe parlamentar, de 2016. Apesar de nova, a discussão sobre a proposta de uma base comum não é recente, havendo nesse âmbito um amplo debate entre o jurídico e o normativo. Macedo (2015) explica que as discussões para uma base nacional comum curricular, no Brasil, acontecem desde a criação da Constituição, de 1988, e, posteriormente, foram se fortalecendo através da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 1996, e pela Lei nº 13.005, de 2014, que estabelece o Plano Nacional da Educação. Tomando como ponto de partida o Art. 210 da Constituição, de 1988, a lei diz que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Contudo, o contexto neoliberal sobre o qual a BNCC foi construída preocupa estudiosos do campo educacional. Em primeiro plano, tem-se o questionamento sobre a finalidade de tais práticas formativas exigidas pelo documento, levando em consideração o contexto político-econômico de criação da Base. Marsiglia *et al.* (2017), afirmam que,

quem realizar uma leitura, ainda que apressada, da segunda versão finalizada da Base na página do Ministério da Educação (MEC) e do documento “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC”, vai observar a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento (MARSIGLIA *et al.*, 2017. p. 109).

Os estudos de Corrêa e Morgado (2020) trazem a centralidade da Fundação Lemann para a criação deste documento, visto que ela foi responsável por todo o financiamento do Movimento pela

Base Nacional Comum Curricular⁵, responsável por liderar a frente de debates sobre a construção da Base. Em segundo plano, também se elenca a preocupação em relação à formação do indivíduo, uma vez que o documento, ao contemplar veementemente o cumprimento de competências e habilidades, acaba por se pautar em concepções individualizadas e cognitivistas do sujeito, vislumbrando-se, assim, um currículo de viés tecnicista. Saviani (2016) discute essa questão em seus estudos. Segundo o autor,

O objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige. Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras [...] concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular (SAVIANI, 2016, p. 81-82).

Concordamos com os autores do instigante livro *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas* quando afirmam que,

a educação básica tem por finalidade precípua e fundamental a formação de uma pessoa para múltiplos aspectos da vida social como a consciência de si como sujeito, a consciência do outro como igual e diferente tanto por meio do domínio de conhecimentos, com rigor científico, e o desenvolvimento de competências que incorporem um método permanente de aprendizagem e abertura para novas possibilidades (CURRY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 46).

Convém, por isso, destacar que a fixação de conteúdos mínimos nos faz questionar também se as práticas sociais de linguagem são (ou serão) apresentadas como um fim em si mesmas, o que levaria a uma distorção do conceito de “prática social”, tal qual os NEL postulam, como veremos na próxima seção.

Novos Estudos de Letramento

O conceito de letramento é, de tal forma, complexo que vem sendo discutido, grosso modo, pelos estudos educacionais, linguísticos, históricos, sociológicos e antropológicos. A diversidade de abordagens, usos e aplicações revelam que talvez ainda falte algum consenso sobre o que, de fato, significa ‘letramento’, mesmo que as discussões tenham evoluído muito, nos últimos 30 anos, no Brasil, e 50 a 60 anos, no cenário internacional. Neste artigo, apoiamos-nos no conceito de letramento, sobretudo, a partir da teorização do antropólogo Brian Street (1995), mesmo que muitos outros

⁵ O Movimento pela Base Nacional Comum Curricular apresenta-se como “Somos uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio”, segundo informação da própria página. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

autores dos NEL sejam relevantes (BARTON; HAMILTON, 1998; GEE, 2008; KLEIMAN, 1995) para compreender os Letramentos Sociais.

Os Novos Estudos de Letramento (NEL), ou *New Literacy Studies*, é um movimento do Grupo Nova Londres, que nasceu, na década de 80, do século XX, e se consolidou na de 90, como reação a dois fatores na época: o primeiro diz respeito à predominância do pensamento sobre o conhecimento escrito do código linguístico associado à capacidade psicológica individual. Já o segundo, trata de pressupostos sobre a oralidade e escrita, em que se atribuía um olhar dicotômico a esses dois termos. Street (1995; 2014; 2017) foi um dos teóricos pioneiros dos NEL ao tratar o letramento como a prática social de uso da oralidade, leitura e escrita.

Neste espectro, Street (1995), investigando sobre práticas sociais de oralidade e escrita em pesquisa etnográfica, conceituou dois modelos importantes para os estudos de letramento. Primeiro, o modelo autônomo, que propõe a atividade de letramento como uma atividade centralizada no indivíduo. Segundo Street (1995), este modelo “ocorre por meio da linguagem sem contexto, do discurso autônomo e do pensamento analítico.” (STREET, 1995. p. 154). Ainda outra característica fundamental para se compreender o modelo autônomo é a posição neutra tomada por esse modelo, ou seja, nas palavras do autor, essa autonomia “disfarça os pressupostos culturais e ideológicos que o sustentam e que podem então ser apresentados como se fossem neutros e universais” (STREET, 2017, p. 5). De acordo com o autor, “uma das razões para nos referirmos a essa postura como modelo autônomo de letramento é que ela se representa a si mesma como se não fosse, de modo algum, uma postura ideologicamente situada, como se fosse simplesmente natural” (STREET, 2014, p. 146). Já o modelo ideológico, por outro lado, considera as dimensões sociais, culturais e ideológicas nas atividades de letramento, bem como as identidades e relações de poder aí presentes. Street (2017) pontua que,

O modelo ideológico de letramento, alternativo ao autônomo, oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas letradas, pois variam de um contexto para outro. Este modelo parte de premissas diferentes do modelo autônomo. Em vez disso, postula que o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra (STREET, 2017, p. 5) (Tradução nossa⁶).

⁶ No original: “The alternative, ideological model of literacy offers a more culturally sensitive view of literacy practices as they vary from one context to another. This model starts from different premises than the autonomous model. It posits instead that literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill, and that it is always embedded in socially constructed epistemological principles.”

Ambos os modelos, apesar de parecerem opostos, não devem ser vistos dessa maneira. O autor argumenta sobre a denominação do termo para o modelo alternativo ao autônomo. Para ele, quando falamos em modelo autônomo de letramento, nos referimos a processos técnicos de leitura, escrita ou oralidade e, ainda, não percebemos as relações de poder que são intrínsecas a essas práticas. Dessa forma, pode-se concluir que o modelo ideológico não foi pensado na anulação do modelo autônomo, mas sim como uma outra possibilidade de acontecimento destas práticas. (KLEIMAN, 1995; STREET, 2014; 2017). O termo *letramentos*, no seu uso plural, é mais preciso por dar conta dessa pluralidade de práticas sociais de oralidade, leitura e escrita.

Uma outra problemática importante para os letramentos sociais diz respeito à centralização das práticas de letramento na esfera escolar. Garcez (2019) reitera que as atividades letradas devem ser consideradas além da esfera escolar:

Creio que um entendimento de letramento como ato ou efeito de letrar ou ser letrado reduz o escopo de fenômenos abrangidos no imenso conjunto de práticas sociais do letramento, levando ao apagamento de aspectos importantes e exacerbação de outros, gerando inclusive certas “confusões”, de que alguns se valem para questionar a validade e a relevância do conceito. Em particular para a discussão de sua utilidade como conceito “funcional e estruturante” para a arquitetura didático-pedagógica na educação linguística escolar [...] equacionar letramento e processo de aprendizagem me parece produzir um curto-circuito que tornaria o próprio conceito vago, redundante e, assim, dispensável, inútil [...] o conjunto das práticas sociais do letramento é bem mais amplo do que as que devem ser prioritárias para a educação escolar (GARCEZ, 2019, p. 14).

Em relação ao “curto-circuito” elencado pelo autor sobre os letramentos, que poderia tornar o conceito vago, já em 2011, João Wanderley Geraldi alertava os estudiosos do campo dos Estudos de Letramento para esse risco, ocasionado pela generalização do conceito, uma vez que “[o conceito] preenche tudo e nada ao mesmo tempo, o que o tornaria desnecessário” (GERALDI, 2011, p. 20). Isso significa que, segundo o autor, o termo ‘letramento’ preenche tudo, porque ele está em todo o lugar, e talvez não preencha nada, porque essa diluição pode levar justamente ao seu esvaziamento conceitual.

É interessante reconhecer a ampliação dos Estudos de Letramento, nas últimas décadas, no Brasil, mas é igualmente necessário compreender com rigor a qual teoria e conceito de letramento nos referimos quando usamos o termo. A questão que motivou a pesquisa foi compreender qual a concepção de letramento, e suas abordagens, estaria presente na etapa do Ensino Médio da BNCC, em se tratando de um documento oficial e estruturador de currículos, eivado de tensões político-educacionais.

Metodologia

Nesse sentido, a pesquisa visou analisar a concepção de letramento e os usos do termo, na BNCC, dado que poderiam estar, em certa medida, esvaziados de significado e/ou apresentar ambiguidades, tal como explicamos na seção anterior.

A partir de um olhar situado na Linguística Aplicada, a metodologia de pesquisa foi qualitativa-interpretativa, mais especificamente, de caráter documental (LUDKE; ANDRÉ, 1986), cujo objeto de estudo foi um documento oficial público e de consulta aberta, a BNCC.

Nesse documento, o recorte do objeto de estudo se deu em torno da área de Língua Portuguesa no Ensino Médio, em função da formação inicial em Letras e, como já afirmado na introdução, pela escassez de estudos com foco nesse segmento. A análise documental começou pela compreensão do contexto de produção do documento, ou seja, o momento histórico e político-social de sua construção e aprovação, o universo de autoria e o público-alvo. Em seguida, procedeu-se à análise propriamente dita, que consistiu em reelaborar e produzir conhecimentos acerca do documento, com base nos NEL, sob pena de ficar reduzida a impressionismos pessoais. A análise dos trechos selecionados foi desenvolvida, então, com base em conceitos mobilizados do quadro teórico, tais como: dimensão social e dimensão individual (de letramento), letramento autônomo e ideológico, habilidades e competências, práticas sociais. A análise do conteúdo do documento organizou-se em três etapas, que identificamos em seguida.

Na primeira etapa, lemos a “Introdução”, “A Etapa do Ensino Médio”, “A Área de Linguagens e Suas Tecnologias”, incluindo a parte de “Língua Portuguesa”. Após este momento, e percebendo melhor a extensão do documento, a introdução geral foi excluída da análise para podermos restringir melhor o objeto de estudo e o enfoque no Ensino Médio.

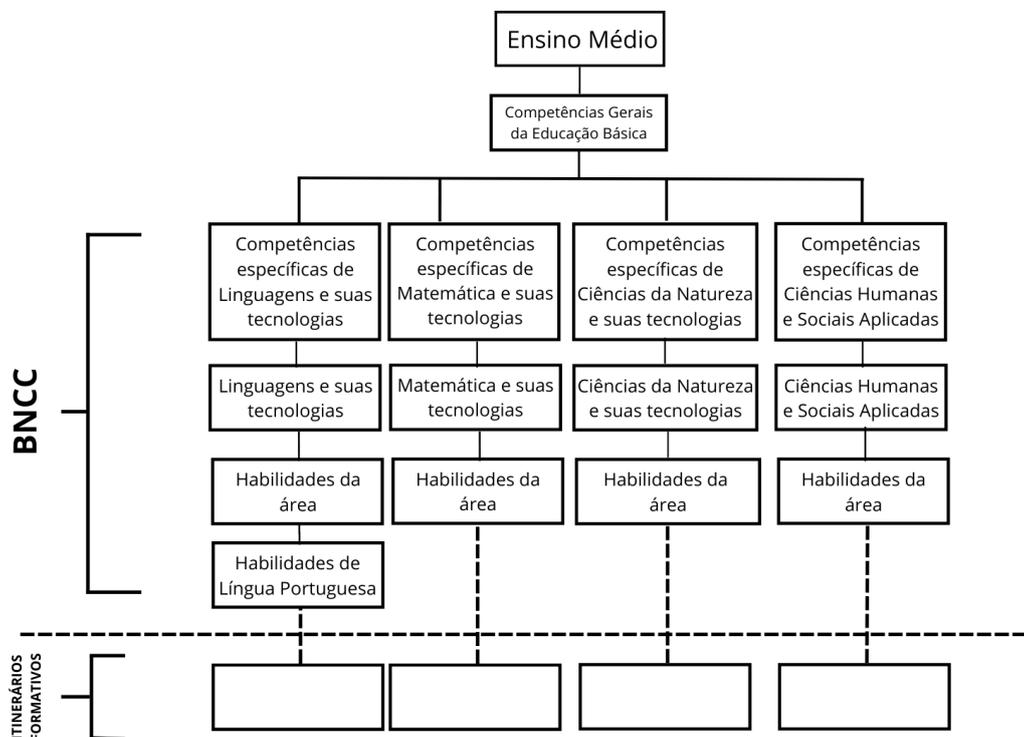
Na segunda etapa, verificou-se o número de ocorrências do termo *letramento* e outros que a ele associamos, a partir do quadro teórico dos NEL. A seleção inicial contou com os seguintes termos: *letramento*, *letramentos*, *oralidade*, *leitura*, *escrita*, *multiletramentos* e *novos letramentos*. No decorrer da análise, outros termos se mostraram relevantes para o quadro teórico: *protagonismo* e *autonomia* (cf. Quadro 2).

Na terceira etapa, definiram-se trechos relevantes do conteúdo, relacionados ao conceito de letramento, para proceder às inferências de análise. Em função da extensão do documento e do escopo de uma pesquisa de iniciação científica, delimitamos essa análise às competências específicas da área de Linguagens e observamos, pontualmente, as habilidades de Língua Portuguesa. Nesta última etapa de análise do conteúdo, identificaram-se fragmentos mais curtos, palavras, termos e/ou frases importantes.

Análise de dados

Antes de apresentar a análise, iniciamos com uma descrição da BNCC nesta etapa da Educação Básica. A figura abaixo ilustra a visão geral da organização do documento:

Figura 1: Etapa do Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Adaptado da BNCC, 2018.

Nesta etapa, o documento propõe o Ensino Médio como uma continuidade das propostas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, orientando-se pelas competências gerais da educação básica, assim como nas etapas anteriores, mas “sem indicação de seriação” (BRASIL, 2018, p. 485). As habilidades estão organizadas por áreas do conhecimento, que “têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender a complexa realidade e atuar nela” (BRASIL, 2018, p. 470). Além disso, sobre essa organização, o documento reitera que,

não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (Parecer CNE/CP no 11/200957 *apud* BRASIL, 2018, p. 470).

Paralelamente às competências, esta etapa contempla os itinerários formativos para o aprofundamento em alguma área do conhecimento (BRASIL, 2018). Estes itinerários são flexíveis, uma vez que cabe à escola adequá-los à realidade local.

Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2018, p. 468).

Para cada uma das competências específicas são descritas habilidades, sendo que a Língua Portuguesa e a Matemática são os únicos dois componentes obrigatórios do Ensino Médio.

Para mais, a fim de ilustrar os dados gerados a partir da análise das competências específicas, faz-se necessário elencá-las no quadro a seguir.

Quadro 1: Competências específicas da área de Linguagens do Ensino Médio da BNCC

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: BRASIL, 2018.

Quais letramentos? Para quê e para quem?

Compreendida a estrutura do Ensino Médio, passamos para a etapa da análise que consistiu em um levantamento de termos relevantes. Neste momento, houve a contagem de ocorrências dos termos exibidos, conforme apresenta o Quadro 1. A contagem ocorreu entre a seção de Linguagens e a de Língua Portuguesa. Os termos elencados são relevantes e foram selecionados perante o quadro teórico deste artigo, uma vez que pretendemos compreender se e em que medida, conceitos e termos fundamentais dos NEL estão presentes na materialidade textual do documento, e ainda que tipo de relação se pode estabelecer entre esses termos e seus respectivos significados com o referencial teórico. Além disso, cabe destacar que os termos foram agrupados de acordo com os domínios discutidos.

Quadro 2: Número de ocorrências de termos e expressões relevantes nas competências e habilidades da área de Língua Portuguesa do Ensino Médio

Termo(s)	Nº de ocorrências
Letramento	0
Leitura	29
Escrita	11
Oralidade	1
Escuta	19
Oral	6
Protagonismo	6
Autonomia	11
Letramentos	2
Multiletramentos	6
Novos Letramentos	5
Leitura/escuta	5
Leitura/produção	2
Leitura/estudo	1

Fonte: os autores, 2022.

É significativo o número de vezes que os termos *leitura* e *escrita* aparecem (vinte e nove vezes e onze vezes, respectivamente) em comparação com o termo *oralidade* (apenas uma vez) e *oral* (seis vezes). Ainda, cabe ressaltar que o termo *oral* sempre aparece associado a outros elementos (*oral ou visual-motora*, que apareceu duas vezes, *escuta e produção oral*, que apareceu uma vez, *apresentação oral*, que apareceu duas vezes e *discussão oral*, que apareceu uma vez).

Isso parece indicar que, no documento, há uma valorização da leitura e da escrita em detrimento da oralidade, o que aponta para a “grande divisão”. O texto é explícito nesse aspecto ao afirmar que “a cultura do impresso (ou da palavra escrita) [...] deve continuar tendo centralidade na educação escolar” (BNCC, 2018, p. 487). Gee (2008), em seus estudos sobre os mitos do letramento, afirma que,

Ao longo da história e em várias culturas, o letramento foi visto, para muitos, o que distingue um tipo de pessoa de outro tipo de pessoa. Acredita-se amplamente que as pessoas letradas são mais inteligentes, mais modernas, mais morais. [...] Se a linguagem é o que nos torna humanos, o letramento, ao que parece, é o que nos torna “civilizados” (GEE, 2008, p. 50) (Tradução nossa)⁷.

A análise feita sobre esses termos em consonância com os estudos de Gee (2008) nos alerta para a possibilidade de o documento reforçar esses mitos, e ainda perpetuá-los na esfera da educação básica brasileira. Apesar do foco deste trabalho não ser o aprofundamento neste tópico, cabe o questionamento: qual seria a justificativa para essa supervalorização das esferas da leitura e da escrita frente à esfera da oralidade? Sobre essa valorização, se tratando do ensino de gêneros textuais na escola, é notável que o mito do letramento também ocorre nessa esfera. Há o pensamento majoritário de que quanto mais gêneros textuais um aluno aprender, maiores as chances de ele conquistar posições de prestígio na sociedade. Acerca deste pensamento, Street pontua que “levar os alunos a acreditar que existe uma relação de mão única entre gêneros particulares ensinados na escola e aquelas posições de poder é prepará-los para a frustração” (2014, p. 154).

Prosseguindo a análise, neste levantamento, outro dado importante foi o número de vezes que os termos *letramento* e *letramentos* apareceram (zero vez e duas vezes, respectivamente), ao passo que seus derivados, como *novos letramentos* e *multiletramentos* apareceram, respectivamente, cinco e seis vezes. Esse dado revela a ampliação do conceito de letramento para os seus derivados e denota a preocupação de incluir nos currículos os novos letramentos ligados às tecnologias digitais, uma vez que o documento foi concebido com forte interesse no mundo do trabalho e, por isso, fortemente interessado nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

O documento retrata as tecnologias digitais, e aliás, a computação como imprescindível ao “bom” desenvolvimento do jovem e do seu projeto de vida, na medida em que a realidade do “mundo” é representada como sendo “outra”, “nova” e em “constante transformação ocasionada pelas tecnologias” (BRASIL, 2018, p. 473). Contudo, o enfoque é colocado no mundo do trabalho e na

⁷ No original: “Across history and across various cultures, literacy has seemed to many people what distinguishes one kind of person from another kind of person. Literate people, it is widely believed, are more intelligent, more modern, more moral[...]. If language is what makes us human, literacy, it seems, is what makes us “civilized”.

obrigatoriedade de o jovem desenvolver algumas (e não outras) competências e habilidades. Vejamos o excerto seguinte:

A dinamicidade e a fluidez das relações sociais – seja em nível interpessoal, seja em nível planetário – têm impactos na formação das novas gerações. É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais (BNCC, 2018, p. 473).

Por um lado, há uma justificativa que assenta em suposições sobre “profissões que ainda não existem”, “tecnologias que ainda não foram inventadas” e problemas que “ainda não conhecemos”. O uso do advérbio “certamente” aponta no mesmo sentido. Mas, ao mesmo tempo que o discurso assenta em suposições, por outro lado, ele reveste-se de um tom de “urgência” e “necessidade”, patente no trecho “é preciso garantir” determinadas competências “para” agir. Logo adiante, o texto esclarece que as competências associadas às tecnologias digitais e presentes na BNCC “já” são explicitadas, garantindo, portanto, que tais impactos e transformações da sociedade estão na mira do documento.

Sendo assim, perguntamos: é possível desenvolver habilidades e competências a partir de uma realidade ficcional? Sim, porque as habilidades e competências são prescritivas e assumem uma noção de adequação do indivíduo. O texto afirma que é preciso considerar “a cultura digital, os multiletramentos e novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem”. Entendemos que os termos são usados, em certa medida, desprovidos de sua conceitualização teórica como se apenas servissem para referir “algo novo” e fossem todos sinônimos. Os conceitos de “novo” e de “prática” são muito caros aos Novos Estudos de Letramento. A prática é um conceito abstrato que se torna observável nos eventos de letramento em que o sujeito participa e nos quais desenvolve certas habilidades e competências. Na BNCC, o processo é totalmente distorcido. As competências e habilidades tornam-se fins em si mesmas, ou seja, reforçam o conceito de letramento autônomo que, como demonstramos, está bem presente no documento. O sujeito não é agente da transformação social, mas ele deve se adaptar a ela. Nesse sentido, reforçamos a acurada análise de Pietri a respeito do documento ao argumentar que,

A concepção de sujeito que, na cooperação social, transforma o mundo com seu trabalho, é substituída, na alternância das políticas desenvolvimentistas para as políticas neoliberais, pela concepção de sujeito que se adapta às condições, quaisquer que sejam que lhe são dispostas/impostas, de modo a tornar-se mais produtivo, o que, numa ordem neoliberal financista, significa tornar-se mais rentável (PIETRI, 2021, p. 3).

Outrossim, na mesma linha de raciocínio, identificamos uma presença considerável dos termos *autonomia* e *protagonismo* nesta etapa da BNCC, que não estavam previstos na análise. Como não há uma definição específica desses conceitos no documento, optamos por nos pautar pela definição dicionarizada dos termos. Considerando, ainda, o contexto histórico-político de concepção e homologação do documento, a presença desses termos revela uma visão individualizada das competências a desenvolver, apontando novamente para aspectos que caracterizam o letramento autônomo. A autonomia é bastante importante e desejável. Contudo, a concepção que advém dessa contextualização do documento é a de uma autonomia que desloca o sujeito para uma posição extrema de se bastar a si mesmo e se governar pelos próprios meios, leia-se, financeiros, o chamado “empreendedor”, criando, assim, condições ideológicas para a desresponsabilização do Estado, típica das políticas neoliberais. As práticas de letramento(s) recaem, em certa medida, na dimensão individual, o que abre espaço para a responsabilização do sujeito por todo o processo e também para o “déficit” de letramento. Do contrário, caso o jovem não exerça essas atividades dessa maneira - não tenha tal protagonismo -, ele não terá a autonomia desejada que a sociedade “precisa”. Se tratando de atividades de letramento(s), dentro do modelo autônomo, Street (2014) pontua que:

Dentro da escola, a associação da aquisição do letramento com o desenvolvimento pela criança de identidades e posições sociais específicas e terminologia gramatical; e a neutralização e objetificação da língua que disfarçam seu caráter social e ideológico - tudo isso tem de ser entendido como processos essencialmente sociais: eles contribuem para a construção de um tipo particular de cidadão, um tipo particular de identidade e um conceito particular de nação (STREET, 2014, p. 143-144).

Por último, identificamos diversos termos elencados com o uso de barras (*leitura/escuta*, *leitura/produção* e *leitura/estudo*, por exemplo). Comumente, usa-se a barra oblíqua entre palavras com função de disjunção (sinônimos) ou de oposição. No entanto, o documento não explicita o que entende pelo uso das barras oblíquas, o que acarretou em uma leitura confusa pela falta de entendimento de sentido desse caractere.

Outro movimento pertinente foi o de analisar as ocorrências das competências específicas⁸ de Linguagens nas habilidades de Língua Portuguesa. Nesta etapa, houve a leitura de todos os campos de atuação, no que competia à área de Língua Portuguesa e procuramos, em todas as habilidades, as sete competências, juntamente com o número de vezes em que elas ocorreram. Identificamos também as competências ausentes. O resultado desta análise é exibido no quadro a seguir:

⁸ Escrevemos, daqui em diante, apenas “competência(s)”, mas referimo-nos às competências *específicas* de Linguagens. Cortamos a palavra “específica(s)” por uma questão de estilo e para o texto não ficar repetitivo.

Quadro 3: Número de ocorrências das habilidades e competências nos campos de atuação da área de Língua Portuguesa

Campos de Atuação (LP 5.1.2 pág. 498)	Habilidades	Competências (nº de ocorrências)	Competências ausentes
Todos os campos de atuação social	20	1(11); 2(1); 3(3); 4(3); 7(4)	5 e 6
Campo da vida pessoal	4	1(1); 2(1); 3(3); 6(1)	4, 5 e 7
Campo de atuação na vida pública	5	1(4); 2(1); 3(2); 7(1)	4, 5 e 6
Campo das práticas de estudo e pesquisa	8	1(1); 2(1); 3(4); 7(4)	4, 5 e 6
Campo jornalístico-midiático	10	1(3); 2(5); 3(1); 7(5)	4, 5 e 6
Campo artístico-literário	9	1(5); 2(1); 3(4); 6(4)	4, 5 e 7

Fonte: os autores, 2022

Antes de iniciar a análise do quadro, é necessário que se faça uma breve explicação de como ele foi concebido para evitar dúvidas na leitura. Queríamos entender quais competências estariam mais (ou menos) presentes, ou seja, quais seriam mais valorizadas. Na coluna “Campos de Atuação”, as informações contidas dizem respeito aos campos de atuação presentes na etapa de Língua Portuguesa, do Ensino Médio. A segunda coluna tem quantas habilidades estavam presentes em cada campo e, a partir disso, na terceira coluna, quantas e quais competências específicas, do Ensino Médio, estavam presentes nessas mesmas habilidades, bem como o número de ocorrências que foram identificadas. É válido ressaltar que mais de uma competência pode aparecer em uma mesma habilidade. Por fim, foram identificadas quais competências estavam ausentes, na última coluna.

A título de exemplo, analisemos a primeira linha do quadro 3: em “Todos os campos de atuação social”, da área de Língua Portuguesa, foram identificadas 20 habilidades. Destas 20 habilidades, a competência específica 1 aparece onze vezes, a competência 2, uma vez, a competência 3 aparece três vezes, a competência 4 surge três vezes e a competência 7 consta quatro vezes (cf. Quadro 1). As competências 5 e 6 estão ausentes neste campo, logo, não foram identificadas em nenhuma das habilidades (cf. Quadro 1).

Cabe destacar que a competência 5 está ausente em todas as habilidades de Língua Portuguesa, em razão de se tratar de uma competência voltada para a prática de Educação Física, área que não foi analisada.

No Ensino Médio, a área de Linguagens e suas Tecnologias deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. Três delas definem aprendizagens relativas às especificidades e aos saberes historicamente construídos acerca das Línguas, da Educação Física e da Arte (competências específicas 4, 5 e 6, respectivamente), enquanto as demais contemplam aprendizagens que atravessam os componentes da área (BRASIL, 2018, p. 489).

Merece destaque também a ausência da competência 4 em quatro dos cinco campos. Nessa competência, o aluno deve:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 490).

A quarta competência é a única que tem como objeto específico a língua e o foco em seu âmbito político, histórico, cultural e social. Além disso, há uma expectativa que o aluno expresse-a na forma de um reconhecimento e uma ação, o que pode ser extremamente relevante no que diz respeito à compreensão dos diferentes contextos de uso da Língua Portuguesa, o que, por sua vez, poderia resultar na desmistificação da supremacia da variante normativa da língua em detrimento das outras variedades linguísticas, o cerne do preconceito linguístico. (HISSA; COSTA, 2021). Tal como a competência 5, é também a que tem apenas três habilidades associadas, LGG 401, 402 e 403⁹, sendo que uma delas diz respeito a “fazer uso do inglês como língua de comunicação global” (BNCC, 2018, p. 494).

A essência do modelo ideológico estaria presente nesta competência, uma vez que ela pressupõe, ao menos, o reconhecimento do aspecto político e ideológico da língua, em primeiro lugar. Conceber uma língua como fenômeno geográfico e político significa compreender que ela pode ser usada como instrumento de dominação pelas instituições sociais e isso, por consequência, tem implicações na sociedade que é sempre heterogênea, ou seja, por exemplo, haver uma única língua dominante no mundo acarreta consequências para o funcionamento de uma sociedade que é diversa e que possui variadas culturas. Definir uma língua como fenômeno geopolítico, histórico e sociocultural significa, a nosso ver, concebê-la como ideológica, ou seja, considerar as habilidades e competências, os aspectos cognitivos, mas “encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder” (STREET, 2014, p. 172). Esclarecemos que o termo *ideológico*, não raro mal compreendido, descreve a abordagem “porque ele indica bem explicitamente que as práticas letradas são aspectos não só da “cultura” como

⁹ LGG 401: Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso; LGG 402: Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico; LGG 403: Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo (BRASIL, 2018).

também de estruturas de poder“ (STREET, 2014). Portanto, uma prática de letramento escolar com o enfoque do modelo ideológico, nesse caso, é essencial, pois considera as relações de poder e as ideologias que sustentam os modos de letramento, desde o início da educação básica, na escola, e esse letramento crítico é percebido nessa competência. Dessa forma, surge um intrigante questionamento sobre a ausência dessa competência na maior parte da etapa da Língua Portuguesa, uma vez que o próprio documento menciona essa competência para ser usada na etapa do aprendizado de línguas.

Uma outra particularidade, ainda na competência 4, é que a sua definição e explicação apontam somente para o aprendizado de variedades linguísticas:

Essa competência específica indica a necessidade de, ao final do Ensino Médio, os estudantes compreenderem as línguas e seu funcionamento como **fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística, sem preconceitos**. Ela também diz respeito à utilização das línguas de maneira adequada à situação de produção dos discursos, considerando a variedade e o registro, os campos de atuação social, e os contextos e interlocutores específicos, por meio de processos de estilização, seleção e organização dos recursos linguísticos. (BRASIL, 2018, p. 494) (Grifos nossos).

A partir do trecho exposto, compreende-se que, na verdade, se trata de uma competência muito voltada para a variação linguística. Diante das ideias do trecho, ao final do Ensino Médio, o aluno compreenderá que existe uma variedade linguística na Língua Portuguesa, como o uso de *mandioca* e *macaxeira* para indicar um mesmo significado, ou que o sotaque de Minas Gerais é diferente do sotaque de Pernambuco ou do Rio de Janeiro, etc.

A explicação da competência não menciona o fenômeno político (que lemos em “geopolítico”) e isso, por sua vez, resulta na ausência de discussões importantes a respeito de aspectos político-ideológicos da língua, como o uso de um idioma como instrumento de dominação de alguns povos sobre outros. Percebe-se também que esta competência não contempla sequer a compreensão ideológica da variação, ou seja, o aluno se situaria nessa competência de uma maneira bastante neutra e, talvez até universal, patente no fato de reforçar a predominância da língua inglesa, dita língua franca, por exemplo. Acerca disso, Street (2014) pontua:

Quando se voltam para a sociologia em busca de auxílio na análise do “contexto”, os linguistas tendem a recorrer, sobretudo, à teoria da “rede” ou ao “interacionismo” inspirado em Goffman, que só se refere aos aspectos do contexto diretamente observáveis e a vínculos imediatos entre os indivíduos e seus “papéis”, obrigações, “encontros face a face” etc. (STREET, 2014, p. 175).

Para mais, a fim de fomentar as reflexões deste estudo, é importante que se faça um paralelo entre a forte ausência dessa competência com as expectativas do Banco Mundial em relação às mudanças na educação brasileira. O documento *Competências e Empregos: uma agenda para a juventude*,

elaborado em 2018, que elucida várias características específicas que, segundo eles, poderiam melhorar a condição de produtividade mercadológica/capitalista do país a partir da reforma educacional (BANCO MUNDIAL, 2018 *apud* GONÇALVES, 2021). No documento, é explicitado que “[...] os líderes terão de colocar os jovens no centro de uma ambiciosa agenda de reformas políticas relativas a competências e empregos” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 5 *apud* GONÇALVES, 2021, p. 55). Neste sentido, a educação é colocada a serviço de questões socioeconômicas, “incumbindo-a de desenvolver as competências pretendidas pelos empregadores” (GONÇALVES, 2021, p. 65). Relacionando os trechos citados com a construção da BNCC e os letramentos ideológicos, pode-se concluir que o documento no espectro linguístico considera interessante que o aluno desenvolva competências e habilidades de maneira autônoma, protagonizada, uma vez que isso será útil no campo do trabalho almejado pelo aluno.

Desta forma, retomando a análise, é de salientar a ausência de uma competência, na maior parte da etapa do Ensino Médio, que mencione, pelo menos, o olhar crítico dos alunos sobre a língua e a linguagem, uma vez que ela está presente apenas em três habilidades que pertencem a todos os campos de atuação (cf. Quadro 3).

Entendemos, por último, que a análise aponta para marcas de um letramento funcional, e não ideológico, estabelecendo, conforme afirma Pietri (2021), um processo de ruptura em relação à legislação educacional anterior, dado que no discurso em que se fundamenta a BNCC, “a possibilidade de participação social pressupõe a apropriação prévia de determinados conhecimentos a serem disponibilizados pela escola” (PIETRI, 2021, p. 13).

Considerações finais

Na análise da BNCC, percebemos que o documento carrega uma ideologia neoliberal que serve os “interesses do mercado de capitais, pelo sujeito do precário, responsabilizado por gerir particularmente suas experiências, caracterizadas pelas vicissitudes, imprevisibilidades e instabilidades” (PIETRI, 2021, p. 3-4), ou seja, um sujeito “autônomo” e “protagonista”, segundo o discurso oficial. As competências são objetificadas e, portanto, mais cognitivas, uma vez que elas não partem da experiência do sujeito e propõem, então, uma aprendizagem individualizada com práticas autônomas e um letramento funcional, seguindo o raciocínio do referencial teórico exposto.

Além disso, consideramos que o documento estabelece relações com uma determinada racionalidade e um imaginário social - a lógica neoliberal produtivista - que dialoga com a ideia de uma sociedade que simplesmente soma indivíduos que trabalham por e para ela. Tal ideia, em certa medida, fomenta uma concepção individualista de sujeito, uma vez que prevalece o desenvolvimento de

habilidades individuais para operar coletivamente na sociedade, em oposição às competências e habilidades que são desenvolvidas pela ação social e pelas práticas de linguagem.

Devido à estrutura e concepção de educação na etapa do Ensino Médio, fundamentalmente orientada para o trabalho, *pari passu*, com a conjuntura histórica e política do documento, avaliamos que a dimensão individual, o predomínio de uma visão cognitiva, as práticas letradas funcionais e o modo como são concebidas as competências são elementos que instituem uma forte presença do modelo de letramento autônomo no documento, no escopo de análise deste artigo.

Contudo, é necessário destacar que as análises deste trabalho são considerações iniciais, o que não necessariamente significa que as práticas pedagógicas irão refletir exatamente as propostas e definições do documento, mesmo sendo um risco evidente desta reforma educacional nacional. Um desses riscos é, por exemplo, a Resolução CNE/CP Nº2 (BRASIL, 2020), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Por outras palavras, a BNC-Formação força a adequação da formação docente inicial dos cursos de Licenciatura, desmantelando, ironicamente, a *autonomia* universitária. Consideramos, por isso, relevantes pesquisas que analisem as reverberações da BNC-Formação nas políticas de formação de professores.

Pelo exposto, reiteramos a importância da realização de mais trabalhos teóricos e investigativos, como o que aqui foi desenvolvido, visto que “é necessária uma reflexão crítica sobre o efeito do documento [...], já que a BNCC engloba toda a educação básica do país” (FUZA; MIRANDA, 2020, p. 22). Dessa forma, salientamos que tais análises e reflexões, que dão enfoque às habilidades de Língua Portuguesa, por um lado, e visam analisar a recontextualização do discurso oficial, por exemplo, no currículo regional e/ou em materiais didáticos, serão aprofundadas em trabalhos futuros. Um segundo movimento de pesquisa que nos parece premente é a realização de pesquisas de campo, ao nível da educação básica, mas também da educação superior. É fundamental compreender efeitos nas práticas pedagógicas e na formação inicial e continuada. Algumas dessas pesquisas, em andamento, pretendem construir conhecimento situado sobre os efeitos da reforma educacional da educação básica.

Referências

- BARTON, D; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. London and New York: Routledge, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em:

02 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49, 2020.

CAETANO, M. R. As reformas educativas globais e a base nacional comum curricular (BNCC). **Textura – Revista de Educação e Letras**, v. 22, n. 50, p. 36-53, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n50-5397>. Acesso em: 22 abr. 2022.

CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. Os contextos de influência política e de produção de texto no currículo nacional brasileiro. **Textura – Revista de Educação e Letras**, v. 22, n. 50, p. 19-35, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n50>. Acesso em: 22 abr. 2022.

CURY, C. R. J; REIS, M; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, P. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência**, n. 24, p. 21-22, Brasília, 1991. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1357>. Acesso em: 22 abr. 2022.

FUZA, Â. F.; MIRANDA, F. D. S. S. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250009>. Acesso em: 22 abr. 2022.

GARCEZ, P. M. Conceitos de letramento e a formação de professores de línguas. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 49, p. 12-25, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i49.1299>. Acesso em: 22 abr. 2022.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 3. ed. London and New York: Routledge, 2008.

GERALDI, J. W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizador que lê. In: ZACCUR, E. (org.). **Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, out./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.587>. Acesso em: 22 de abr. 2022.

GONÇALVES, A. M. **Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos**. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIOESTE, Cascavel, 2020. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4776/5/AMANDA%20MELCHIOTTI%20GON%C3%87ALVES%20.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

HISSA, D. L. A; COSTA, D. L. Letramento autônomo e ideológico na BNCC: uma reflexão crítica.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-21, e-20417.017, 2023. Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

Macabéa, Crato, v. 10, n. 5, p. 436-458, 2021. Disponível em:
<https://doi.org/10.47295/mren.v10i5.3358>. Acesso em: 22 abr. 2022.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre prática social do uso da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. D.; ORSO, P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

MARSIGLIA, A. C. G *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, Salvador, p. 107-121, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>. Acesso em: 22 abr. 2022.

PIETRI, E. de. O ensino de língua portuguesa: das propostas e parâmetros à Base Nacional Comum Curricular. *Roteiro*, [S. l.], v. 46, p. e23935, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.23935. Disponível em: <https://unoesc.emnuvens.com.br/roteiro/article/view/23935>.

RODRIGUES, S. G. C.; LEAL, T. F. (orgs.). **A BNCC em foco**: discussões sobre ensino de Língua Portuguesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

SAVIANI, D. Educação, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**, Rio de Janeiro, a. 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SILVA, K. A.; XAVIER, R. P. (orgs.). **Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular**: Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

STREET, B. V. New literacies, new times: developments in literacy studies. *In*: STREET, B.V; MAY, S. (orgs.). **Literacies and language education**. Londres: Springer, 2017.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. V. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London, New York: Longman, 1995.

Recebido: 28/04/2022

Aceito: 02/12/2022

Received: 04/28/2022

Accepted: 12/02/2022

Recibido: 28/04/2022

Aceptado: 02/12/2022

